

Tenorth, Heinz-Elmar

"Vom Menschen" - historische, pädagogische und andere Perspektiven einer "Anthropologie" der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 905-925



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: "Vom Menschen" - historische, pädagogische und andere Perspektiven einer "Anthropologie" der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 905-925 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69307 - DOI: 10.25656/01:6930

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69307>

<https://doi.org/10.25656/01:6930>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 6 – November/Dezember 2000

Essay

- 795 ROLAND REICHENBACH
„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“
Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

Thema: Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich

- 809 EWALD TERHART
Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem.
Hintergründe – Konzepte – Probleme
- 831 WERNER NÜSSLE
Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in
der Sozialen Arbeit
- 851 JOCHEN WISSINGER
Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung
und -entwicklung von Schulen

Diskussion

- 867 ELIYAHU ROSENOW
„Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“
Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-
Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts
- 881 IRINA MCHITARJAN
John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.
Bericht über eine vergessene Rezeption
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere
Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung.
Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

Besprechungen

- 927 ROLAND REICHENBACH
Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik
- 931 HENNING RÖHR
*Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz.
Markierungen im pädagogischen Diskurs*
- 934 WOLFGANG GRÄBER
*Werner Kutschmann: Naturwissenschaft und Bildung.
Der Streit der „Zwei Kulturen“*
- 937 PETER DUDEK
*Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und die soziale Frage.
Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*
- 939 HANNS PETILLON
*Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht.
Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*
- 942 URS MOSER
*Karl-Heinz Arnold: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische
Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche
Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*

Dokumentation

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 795 ROLAND REICHENBACH
“There are things that are open to discussion and important things.”
On the pedagogical significance of disagreement

Topic: The debate on quality in the educational sector

- 809 EWALD TERHART
Quality and Quality Maintenance within the School System:
Background – Concepts – Problems
- 831 WERNER NÜSSLE
Quality for Whom? On the adequacy of the concept of the customer
in social work
- 851 JOCHEN WISSINGER
Roles and Tasks of Principals in the Maintenance and Development
of the Quality of Schools

Discussion

- 867 ELIYAHU ROSENOW
“Nietzsche as Educator” versus “Nietzsche in Pedagogics?”
A comparison of Anglo-American and German readings of Nietzsche
at the dawning of the 21st century
- 881 IRINA MCHITARJAN
John Dewey and the Pedagogical Development in Russia before 1930.
A report on a forgotten reception
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH
“Of Man” – Historical, Pedagogical and other Perspectives of an “An-
thropology” of Education.
A comprehensive review of recent literature
- 927 BOOK REVIEWS
- 945 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistentz: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

Ankündigungen

Prof. Dr. Fritz-Peter Hager Stiftung: Der im Oktober 1997 verstorbene Ordinarius für Historisch-systematische Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, hat testamentarisch verfügt, daß sein gesamter Nachlaß in eine gemeinnützige Stiftung übertragen werde. Die Zinsen aus dem Stiftungsvermögen sollen zur Finanzierung der Drucklegung von Publikationen aus den Gebieten der Geschichte und Systematik der Philosophie und der Pädagogik verwendet werden. Diese Stiftung ist im Juli 2000 mit Sitz in Zürich errichtet worden. Dem Stiftungszweck entsprechende Anträge auf Druckkostenzuschüsse können eingereicht werden beim Stiftungsratspräsidenten: Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, CH-8006 Zürich.

ISSN 0044-3247

„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung

Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

1. „Anthropologie“ – zur Bedeutung des Themas

„Anthropologie“, davon wissen die Annalen der Disziplin zu berichten, das war einmal ein Versprechen an Pädagogik und Erziehungswissenschaft, nicht nur ein genaues und nützliches, wissenschaftlich verlässliches und philosophisch legitimes Bild „vom Menschen“ zu gewinnen, sondern zugleich der Disziplin ein systematisches Fundament zu geben. „Anthropologie“, das pfeifen heute alle Spatzen von allen Dächern, kann diese Leistungen anscheinend nicht erbringen. Sie wird aktuell in der Erziehungswissenschaft nicht einmal immer genannt, wenn ihre „gegenwärtige Struktur“ diskutiert wird (HOFFMANN/NEUMANN 1998¹); und wenn man sie diskutiert oder verteidigen will, dann ist sie zwar in vielfacher Gestalt gegenwärtig, aber legitim anscheinend nur noch als „historische“ möglich (WULF 1994) oder allenfalls, und nicht nur in der Erziehungswissenschaft, als „reflexive“ konzipierbar (LINDEMANN 1999). Gelegentlich erhobene Ansprüche der Biologie oder der Soziobiologie, z.B. in Gestalt einer „Pädobiologie“, eigene Perspektiven vortragen zu können², werden rasch und kritisch abgewehrt. Anthropologie, gleich ob historisch oder reflexiv, scheint damit das Schicksal zu teilen, das auch andere Grundlegungstheorien, z.B. die Wissenschaftstheorie, erlebt haben: Mit dem Ende der Konjunktur wandert das Thema in das Revier der Spezialisten ab, wenn es nicht sogar vollends ignoriert wird.

Aber trotz solcher Indizien der Skepsis, Abwehr und Kritik ist auch unverkennbar, daß eine Debatte über Anthropologie in der Erziehungswissenschaft existiert, auch wenn sie die Grundlegungsfunktion, z.B. in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, noch nicht gewonnen hat, die ihr einmal zugesprochen wurde, und trotz der Tatsache, daß sie weit entfernt ist von der Orientierungsleistung, die alte und neue „Menschenbild“-Debatten mit ihr verbinden. Einige jüngst erschienene Publikationen und die begleitenden Aktivitäten, auf die sie verweisen, legen sogar die Vermutung nahe, daß die üblichen Muster von Themen- und Theoriekarrieren oder gar die bekannten Verdrängungsleistungen zumindest dem Thema der Anthropologie nicht angemessen sind. Der Buchmarkt liefert nicht nur ein veritables „Handbuch Historische Anthropologie“ (WULF 1997), sondern auch monographische Studien, in denen z.B. verspro-

1 Aber selbstverständlich wird Pädagogische Anthropologie immer noch und sogar mit Lehrbuchanspruch behandelt und diskutiert (jüngst z.B. HAMANN 1998; WEISS 1997).

2 Dafür sind z.B. Heft 4/1994 oder 3/1999 von *Bildung und Erziehung* sowie Heft 2/1994 der *Zeitschrift für Pädagogik* aufschlußreich.

chen wird, die Anthropologie als „Wissenschaftstheorie“ erneut ins Recht zu setzen (DIENELT 1999) oder als „integrale“ Disziplin wieder legitim zu entwerfen (HARGASSER 1999). In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat sich schließlich eine „Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Anthropologie“ gegründet und auch eine Publikationsreihe eröffnet, die mutige Programme einlösen soll; und selbstverständlich fehlt im Konzert der Neuerscheinungen auch die Erneuerung, besser die Fortsetzung der „Menschenbild“-Debatte nicht (z.B. BAUER et al. 1998; REICHARDT/KUBLI 1999).

Diese Aktivitäten verdienen auch deswegen Beachtung, weil die Bemühungen um eine neue, z.B. historische, Anthropologie keineswegs auf die Erziehungswissenschaft (oder gar auf die deutsche Debatte³) begrenzt sind. Eine Zeitschrift mit dem Titel „Historische Anthropologie“, ediert von Historikern und Ethnologen, erscheint 1999 im siebten Jahrgang, und auch die Aktivitäten der Literaturhistoriker und -wissenschaftler, Nutzen und Ertrag einer „Literarischen Anthropologie“ zu erweisen, sind nicht erst seit heute zu beobachten (RIEDEL 1994). Derart im Konzert der Disziplinen aktiv, können im Blick auf die historisch-pädagogische Anthropologie also nicht allein ihre Leistungen im weiten Feld der historischen Anthropologien, sondern auch für die genuine Fragestellung der Erziehungswissenschaft erneut diskutiert werden.

Anläßlich einiger Neuerscheinungen und ihrer Präsentation in einer Sammelbesprechung⁴ sollen deshalb – nach einer knappen Erinnerung an das Programm und seine Versprechen (2) – in dieser Abhandlung Status und Leistungen der historischen Anthropologie in der Erziehungswissenschaft im Kontext der Nachbarwissenschaften vorgestellt (3), neue theoretische Angebote der anthropologisch-pädagogischen Reflexion vergleichend geprüft (4) und schließlich einige Forschungsdesiderata und Anschlußprobleme (5) markiert werden.

2. Das Programm: Reflexive historisch-pädagogische Anthropologie

„Historische Anthropologie“ wurde der Erziehungswissenschaft als Theorie- und Forschungsprogramm angeboten, als sowohl die Blüenträume der „Pädagogischen Anthropologie“ verwelkt als auch die Versprechen der Wissenschaftstheorie verblaßt waren. Dabei wurden die Schwächen der Pädagogischen Anthropologie, die mit so großen Hoffnungen angetreten war (FLITNER 1963), eher bemerkt als die Defizite der Wissenschaftstheorie. Die ambitionöseste, umfassendste und bis heute gewichtigste Leistung in diesem Feld, HEINRICH ROTHs zweibändige „Pädagogische Anthropologie“ (1966; 1971), die das „Rätsel Mensch“ (H. ROTH 1966/1971, o.S., Vorw. zur 2. Aufl.) *sub specie educationis* zwischen „Bildsamkeit und Bestimmung“ sowie „Entwicklung und Erziehung“ weiter klären und die philosophische und empirische Arbeit über den Menschen integrieren sollte (ZIRFAS 1998), stieß nicht nur auf den – erwartbaren – Widerstand philosophisch orientierter anthropologischer Reflexion (BOLLNOW 1976), sondern auch auf die Kritik derer, die das anthropologische Thema

3 Im Gegenteil, viele Fragen der „Visual Anthropology“ z.B., die international intensiv diskutiert werden, sind in der deutschen Debatte noch kaum wahrgenommen worden.

4 Die im einzelnen besprochenen Titel sind am Beginn der Literaturliste aufgeführt.

durchaus im Feld der empirischen Forschung über den Menschen verortet hatten (FROESE/KAMPER 1971, bes. S. 111ff.). Im Begriff der „anthropologischen Differenz“ wurde der unauflösbare „Aspektcharakter“ der unterschiedlichen Zugänge der pädagogischen Anthropologie festgehalten und zugleich die These formuliert, daß „ein Fortschritt in der pädagogischen Anthropologie ... an diesem Komplex ansetzen müßte“ (ebd., S. 145).

Kurzzeitig, aber lautstark und heftig, durch den Versuch unterbrochen, das Grundproblem der pädagogischen Reflexion und der Erziehungswissenschaft wissenschaftstheoretisch zu lösen, blieb die anthropologische Fragestellung nach H. ROTH und seinen Kritikern zwar innerpädagogisch – von Ausnahmen abgesehen (z.B. MEINBERG 1988) – eher unbeachtet (H.-J. ROTH 1996), aber interdisziplinär nicht unbearbeitet. In einer Radikalisierung der Anthropologiekritik (KAMPER 1973) wurde dabei nicht primär die empirische – ethnologische, sozialwissenschaftliche oder historische – Frage nach dem Menschen, als vielmehr die philosophisch-anthropologische Reflexion problematisiert, und zwar als eine ihrer eigenen normativen Prämissen, methodischen Fixierungen und ethnozentrischen Selbstblockaden nicht bewußte Denkform (WIMMER 1998). Die Rede von der „Natur“ oder der „Bestimmung des Menschen“ erwies sich als problematisch, weil sie den Fehlschluß nahelegte, es gäbe so etwas wie ein überzeitliches, zugleich normativ ausweisbares und für das Handeln, etwa des Pädagogen, unmittelbar orientierungsrelevantes Wissen über das „Wesen“ des Menschen. Die „Einsicht in die Unmöglichkeit einer universellen oder normativen Anthropologie“ und die Kritik an alten Annahmen über „die vermeintlichen anthropologischen Konstanten“ (LENZEN 1989, S. 80) standen also am Beginn der neuen Bemühungen, Historisierung der Anthropologie und Anthropologisierung der Geschichte bildeten den dialektischen Referenzrahmen der eigenen Arbeit der Kritiker.

Historische Anthropologie trat in dieser Situation mit nicht weniger als dem Versprechen an, eine „Neubegründung“ nicht allein der Erziehungswissenschaft, sondern der „Humanwissenschaften“ insgesamt einzuleiten (GEBAUER et al. 1989). Gespeist aus und orientiert an unterschiedlichen philosophischen, sozialwissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Traditionen⁵, sollte diese „historische Wissenschaft vom Menschen“ einen Neuanfang machen, freilich – vor dem Hintergrund postmodernen französischen Gedankenguts (op. cit.) und im Blick auf das Formproblem der Historiographie (LENZEN 1989; 1993) – in einem radikal konstruktivistischen Geiste: „Wenn nämlich der vermeintliche Kern des Menschen als ‚Gedicht‘ (KAMPER ...) identifiziert worden ist, als eine ‚praktisch-theoretische Unterstellung‘, dann steht einer Fiktionalisierung bei der Rekonstruktion der Geschichte im Rahmen einer historischen Anthropologie nichts mehr im Wege. Geschichte des Menschen müßte, überspitzt formuliert, in diesem Sinne nicht nur erforscht, sondern in der Rekonstruktion gleichsam erfunden werden. ... In die Anthropologisierung der Wissenschaften ginge auf diese Weise ein fiktives Moment ein.“ (LENZEN 1983/1989, S. 80; vgl. LENZEN 1990)

5 GEBAUER (1998) präsentiert einige der Referenztexte, von denen sich diese „Anthropologie“ hat inspirieren lassen, und zwar von MONTAIGNE und PASCAL sowie H. PLESSNER, N. ELIAS und G. SIMMEL bis hin zu P. BOURDIEU, C. GEERTZ und M. FOUCAULT.

Mit solchen generellen Annahmen wurden sogleich auch gegenstandsspezifische Thesen für Erziehung und die Erziehungswissenschaft verbunden, z.B. über die kulturspezifische Auflösung der Generationsordnung oder die schwindende soziale Legitimierung der Erziehung. Die alten Themen der inzwischen schon klassischen Anthropologie-Debatte der Pädagogik sind also nicht etwa vergessen, sondern werden in dieser Anthropologie als „Anthropologiekritik“ (CH. WULF und andere) erneut aufgenommen. Nach wie vor geht es um den „Menschen“, nach wie vor bleibt die ethische Perspektive erhalten, und auch die Zielformeln fehlen nicht, jetzt: das „Glück“ – alles freilich historisiert und reflexiv nicht nur auf die fremden, sondern auch auf die eigenen Analyseprämissen und Methoden gewendet. WULF (1994) hat nach einem Überblick über die Positionen der pädagogischen Anthropologie⁶ die neue Perspektive dargestellt und ihre Grenzen markiert: „Entwickelt werden soll keine pädagogische Ethik. Möglich ist lediglich der analytische Versuch, am Beispiel von Leid, Wunsch und Zeit zu zeigen, wie pädagogische Anthropologie und Ethik im Gedanken des Glücks zusammengedacht werden können.“ (S. 20) Und er kann dann den Anspruch der neuen Position programmatisch zu der Formel verdichten (S. 21): „Die Reflexivität des Anthropologischen bildet somit die basale Struktur für die Beziehung zwischen Erziehung, Ethik und Glück.“

Es ist überhaupt nicht überraschend, daß eine solche zugleich normativ enthaltsame wie empirie-offene, theoretisch ambitionierte wie gegenüber den eigenen Methoden und Prämissen kritische, historisch und vergleichend anspruchsvolle Perspektive auf die Humanwissenschaften und ihr Thema, nicht weniger ja als das Paradox einer perspektivischen und zugleich holistischen Theorie, auch für die Erziehungswissenschaft und ihre theoretischen Aufgaben von höchstem Reiz sein mußte, schon weil sie auch praktische Relevanz zumindest in der Dimension der Kritik einzuschließen schien. Ignoriert man die Belastungen aus dem Ursprung, z.B. die problematische und früh kritisierte (LAERMANN 1985; 1986) Nähe zu bestimmten postmodernen Denkfiguren und Redeweisen, nimmt man auch manche rhetorische Eigenart, z.B. plakative Übersteigerungen wie „Anthropologie nach dem Tode des Menschen“ (KAMPER/WULF 1994), als den produktiven Anstoß, der von Paradoxierungen immer ausgeht, dann durfte man gespannt sein auf den Ertrag der Arbeit, die hier initiiert wurde.

3. *Erträge historischer Anthropologie*

Inzwischen muß man auch über den Ertrag nicht mehr spekulieren oder ihn nur in anderen Disziplinen oder im Ausland suchen, sondern kann ihn lesen. Nach ersten Einzelstudien (z.B. LENZEN 1985; 1991), die von der Kritik eher problematisiert wurden (z.B. MENCK 1986), liegt aus dem engeren Kreis der

6 Seine Ordnung folgt den frühen Versuchen von FROESE/KAMPER (1971), denn auch WULF unterscheidet einen „integralen bzw. integrationswissenschaftlichen“, „philosophisch-anthropologischen“, „phänomenologischen“, „dialektisch-reflexiven“ und „dialogischen Ansatz“ und sieht allein in einer „historisch-pädagogischen Anthropologie“ das legitime Nachfolgekonzzept (WULF 1994, S. 8–11, 14ff.). Man darf also annehmen, daß dieses Konzept auch das Problem der „anthropologischen Differenz“ gelöst hat bzw. darstellt, das FROESE/KAMPER als offene Frage hinterlassen hatten.

Protagonisten des Programms ein voluminöses „Handbuch Historische Anthropologie“ vor. Gleichzeitig sind im weiteren Feld der Erziehungswissenschaft Sammelbände und monographische Studien entstanden, die es erlauben, den in Handbüchern kodifizierten Ertrag auch auf die aktuelle und dann interdisziplinär organisierte Forschung zu beziehen.

3.1 Kodifizierung der „Historischen Anthropologie“

„Vom Menschen“ – unter diesem Titel und mit dieser deutlichen Wiederaufnahme einer klassischen Schrift der Anthropologie der Aufklärung läßt CHRISTOPH WULF sein „Handbuch Historische Anthropologie“ erscheinen. Sein namensgebendes Vorbild, das *opus magnum* von CLAUDE ADRIEN HELVÉTIUS, 1772 nach seinem Tode erstmals erschienen (dt. 1785, 1972), resümierte den anthropologischen Diskurs der Aufklärung und zeigte, wie er die Analyse des Menschen, seiner geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung zu bereichern suchte. WULF hat in der Titelwahl deshalb sicherlich Mut bewiesen, denn schon die Tatsache, daß er eine interdisziplinäre Gruppe von 60 Autoren zur Mitarbeit eingeladen hat, zeigt an, daß man so konzis wie HELVÉTIUS über den Menschen heute nicht mehr schreiben kann. Zur Abwehr unbescheidener Erwartungen, wie sie etwa aus Pädagogik und Erziehungswissenschaft kommen könnten, muß man deshalb vorab auch sagen, daß er kein erziehungswissenschaftliches Handbuch oder eine Pädagogische Historische Anthropologie vorgelegt hat, sondern schlicht ein Werk „Vom Menschen“.

Schon die Strukturierung des Bandes belehrt über die Möglichkeiten, einen solchen Anspruch heute einzulösen. WULF weist in seinem erfreulich unpräzisen Vorwort („Vom Menschen soll die Rede sein. Doch wie?“) noch einmal auf die Ausgangsannahmen der historischen Anthropologie hin, bevor er die Gliederung nach sieben Kapiteln vorstellt. Der Band soll damit „Grundverhältnisse menschlichen Lebens in ihren jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Ausprägungen zum Ausdruck bringen“, aber die Gliederung stellt selbstverständlich „keine strenge Systematik“ dar – aber wer hätte das, nicht nur wegen des „fraktalen Charakters historisch-anthropologischen Wissens“, auch erwartet? Die Kapitelfolge (mit den Einzelbeiträgen) lautet dann:

- „*Kosmologie*“ (Elemente – Feuer Wasser Erde Luft, Leben, Pflanze, Tier, Mensch, Natur);
- „*Welt und Dinge*“ (Planet Erde, Mitwelt – Erde, Gesellschaft, Institution, Raum, Zeit, Mobilität, Straße, Stadt, Haus, Kleidung, Nahrung);
- „*Genealogie und Geschlecht*“ (Fortpflanzung und Genetik, Sexualität, Generation, Familie, Eltern, Mutter, Vater, Geburt, Geschlecht, Kind, Frau, Mann, Alter);
- „*Körper*“ (Körper, Genom, Gehirn, Haut, Auge, Ohr, Nase, Mund, Hand, Sitzen, Bewegung, Geste, Gefühl, Ekstase, Obszönität);
- „*Medien und Bildung*“ (Bild, Sprache, Rhythmus, Zahl, Schrift, Zeichen, Kommunikationsmedien, Neue Medien, Geld, Identität, Individuum, Handlung, Arbeit, Maschine, Gedächtnis und Erinnerung, Erfahrung, Lernen, Tugend, Erziehung und Bildung, Schule, Unterricht);

- „Zufall und Geschick“ (Gast, Glück, Gabe, Schönheit, Liebe, Leid, Angst, Krankheit und Gesundheit, Sucht, Wahnsinn, Gewalt, Krieg und Frieden, Böse, Tod);
- „Kultur“ (Religion, Seele, Musik, Theater, Wunsch, Phantasie, Mimesis, Ritual, Spiel, Fest, Fremde, Mythos, Utopie, Wissen, Geheimnis, Schweigen).

Was wird dem Leser im einzelnen – neben den Stichwörtern, einem alphabetischen Inhaltsverzeichnis, Sach- und Personenregistern und dem Autorenverzeichnis sowie einem Anhang zu den Mitgliedern des Instituts und der Adresse der Gesellschaft für Historische Anthropologie in Berlin – inhaltlich geboten? In den Texten wird sicherlich nicht „stillschweigend der singuläre, europäische, männliche Mensch zur Norm gemacht“, wie das WULF der deutschen philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts wohl zu Recht vorwirft (S. 13), die explizit beanspruchten Referenzen sind Kulturanthropologie und französische Mentalitätsgeschichte⁷, ausweisbar an den Autoren dominieren neben den Spezialisten für einzelne Themen (z.B. bei Hirnforschung und Musikgeschichte) Kulturwissenschaftler, Soziologen, Philosophen, Literaturwissenschaftler und Linguisten sowie die Erziehungswissenschaftler; Historiker sind so selten wie Ethnologen im klassischen Verstande; regional überwiegen Berliner Autoren (aber nicht alle Mitglieder des Interdisziplinären Instituts für Historische Anthropologie sind auch Autoren des „Handbuchs“).

Die Argumentation der Beiträge kann hier für die Summe der 1.127 Seiten Text selbstverständlich nicht rekapituliert oder gar im einzelnen kritisch geprüft werden.⁸ Der Leseindruck ist, daß die Referenzen dominieren, die man nach der Herkunft der Autoren erwarten darf, und über die Systematik wird man nicht streiten, etwa die Frage aufwerfen, warum bei den „Medien“ zwar „Geld“, aber weder „Liebe“ (bei „Zufall und Geschick“ gut aufgehoben) noch „Wahrheit“ vorkommen („Wahrheit“ ist überhaupt nur einmal, beim „Wissen“, Thema); bei „Geschlecht und Genealogie“ könnte man sich neben „Generation“ sicherlich auch „Gruppe“ oder „Gemeinschaft“ sehr gut als Stichwort vorstellen, die Anthropologie der „Straße“ ist sicherlich so ungewohnt wie manche anderen Stichwörter unerwartet klingen (etc.). Die Autoren schreiben erwartbar unterschiedlich, aber man kann immer damit rechnen, daß zwar nicht reichhaltige, aber zuverlässige und meist auch überraschende Belege gegeben werden (nur selten wird so immanent im eigenen Gedankenkreis argumentiert wie bei JOHAN GALTUNGS Ausführungen zu „Gewalt“); alltäglich ist schließlich, daß auch die Selbstreflexivität nicht zu kurz kommt. Im Stichwort „Natur“ sagt der Autor (G. BÖHME) gleich einleitend, was der Leser erwarten darf, und das kann man exemplarisch für das „Handbuch“ lesen: „Für das Folgende ist zu beachten, daß hier Natur in einer ganz bestimmten Hinsicht behandelt wird, d.h. weder die Natur im ganzen oder die Natur da draußen noch Natur im Sinne von Wesen, nach dem jedes Ding ‚seine Natur‘ hat. Es wird da-

7 Das neue Zauberwort der Historiker, „Kulturgeschichte“, kommt explizit noch nicht vor, bildet aber den systematischen Hintergrund, etwa der Mentalitätsgeschichte, die ja selbst nichts anderes darstellte als „the new map of cultural history“ (HUTTON 1981).

8 Eine inspirierende, zugleich anerkennende, interdisziplinär orientierte und kritische Lesart des „Handbuchs“ gibt der „Dialog“ von FRIEDRICH CRAMER und KLAUS MOLLENHAUER in Heft 1/1998 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

nach gefragt, welche Rolle der *Naturbegriff im menschlichen Selbstverständnis* hatte, nach Natur als Bezugspunkt seiner Selbstverortung, kurz als Topos innerhalb der menschlichen Selbstauslegung.“ (S. 92, Hervorheb. i. Orig.)

Die „Diskurs-“ und „Reflexionsgeschichte“ steht also im Zentrum dieser Historischen Anthropologie; Praktiken, soweit sie damit thematisiert oder erforscht sind, werden zwar erwähnt, aber man darf, wie das vielleicht Historiker bevorzugt hätten, keinen kontinuierlichen Versuch der Trennung bzw. Unterscheidung von Reflexion und Strukturen, theoretischer, kommunikativer und materieller Referenz erwarten. Hier, in dieser Konzentration auf Reflexionsgeschichte, sind die wesentlichen Quellen plazierte, und hier liegt auch die Spezifik der Fragestellung des „Handbuchs“. Das heißt nicht, daß ein „fiktives Moment“ (LENZEN, s.o.) dominierte (obwohl die Geschichte der schönen Literatur und der Dramatik seit der Antike große Beweislast zu tragen hat, z.B. bei „Geschlecht“), aber die Grundmetapher ist doch – nicht nur hier, wie andere Texte im weiten Forschungsfeld der Historischen Anthropologie ebenfalls belegen (z.B. VAN DÜLMEN 1998) – die der „Erfindung des Menschen“ durch und in Geschichte, Praxis und Reflexion des Menschen selbst. Erstaunlicherweise ist sogar „Mensch“ ein Stichwort (D. KAMPER, S. 85ff.), so daß das Thema das ganzen „Handbuchs“ selbst noch einmal reflektiert und die Selbstreferenz auch expliziert wird. Auch das ist die Geschichte der Thematisierung des Menschen, „die Selbstbezüglichkeit von Anfang an“ (S. 85). Dabei wird der Anfang – im Stichwort – mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert und der Erklärung der Menschenrechte und der gleichzeitigen Ausformulierung der Anthropologie gesetzt, deren Probleme dann den Inhalt des Stichworts ausmachen, mit dem erwartbaren Ergebnis: „Alle Anthropologie von Belang endet zunächst bei einer Fehlanzeige: Der Mensch ist nicht definierbar.“ Deshalb werden paradigmatische Zuspitzungen in der Beschreibung des Menschen als Problem der Anthropologie diskutiert – zwischen dem „animal rationale“ und dem Menschen als „deus ex machina“, in der „Selbstvergöttlichung“ also (S. 90, aber auch bei anderen Autoren). Sie provoziert hier Ängste, Befürchtungen und Spekulationen über Mensch und Geschichte und die notwendigen Konsequenzen – das ist dann doch wieder mehr an Kulturkritik, als man in Handbüchern erwartet (aber es ist nicht untypisch für das, was man auch sonst gelegentlich in diesem „Handbuch“ bekommt).

Die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive relevanten Einträge – zunächst von Themen der alten Bildungsphilosophie und pädagogischen Anthropologie aus identifizierbar – wird man selbstverständlich zuerst im Kapitel „Medien und Bildung“ suchen, aber „Genealogie und Geschlecht“ ist vergleichbar aufschlußreich, schon wegen der klassischen Thematik der Generationsordnung. Hier werden zentrale Stichwörter auch von Erziehungswissenschaftlern behandelt, und man erhält, z.B. für Generation (E. LIEBAU), Familie (U. HERRMANN), Vater, Kind (D. LENZEN) oder Schrift (St. STING), was man auch andernorts schon gelesen hat, in knapper Form erneut.

Im Zentrum einer disziplinbezogenen Nutzung stehen für den Erziehungswissenschaftler aber zunächst die klassischen Begriffe, und auch hier bekommt man, was man erwartet: Erziehung und Bildung (D. BENNER/F. BRÜGGEN), Lernen (J. OELKERS), Unterricht (W. KLAFKI), Schule (J. OELKERS), zusammen mit Tugend (J. OELKERS) und Erfahrung (B. DIECKMANN); gelegentlich übertra-

schend in den Referenzen kontextualisiert und in der Genese plazierte (bei Schule oder Lernen z.B.), in der Regel – und insofern ein wenig gegen das programmatische Versprechen des „Handbuchs“ – aber doch in der verlässlichen europäischen Tradition verortet und behandelt. Das ist zwar kein Makel der Beiträge, aber es enttäuscht ein wenig die disziplin- und feldspezifisch übergreifenden Erwartungen, die das „Handbuch“ geweckt hatte.

In diesem Modus der Behandlung wird nämlich sowohl das „Anthropologische“ (falls man davon sprechen kann) als auch das „Historische“ eigentümlich reduziert. Wenn generell die Metapher der „Erfindung“ die Titelbegriffe bestimmt und relationiert, dann müßte die Pädagogische Historische Anthropologie ja nicht nur diese Metapher wiederholen (was die Texte eher wenig explizit tun), sondern auch spezifizieren, z.B. in der Konfrontation von „Erfindung“ und „Selbsterfindung“ des Menschen angesichts der Praxis und Intention der pädagogischen Konstruktion. Beim „Lernen“ sind solche Spannungen thematisch, im Konflikt und der systematischen Disjunktion von „Erziehung und Bildung“ werden sie sichtbar, auch in der Thematisierung von „Unterricht“. Aber die Argumente zielen eher auf grundsätzliche Unterscheidungen und den Aufweis der „Bedeutung“ dieses Phänomens (worin die anthropologische Perspektive gesehen wird), als daß sie, historisch und an der Praxis der Pädagogik, jetzt schon zeigen, wie solche Spannungen nicht nur reflexiv tradiert, sondern auch in kühnen Erfindungen handelnd und konstruierend bzw. abwehrend und distanzierend in der pädagogischen Interaktion prozediert werden. Insofern wird die Historie noch zu wenig genutzt, um sich über die pädagogische Erfindung und Konstruktion des Menschen belehren zu lassen. Das Potential an Inspiration und Provokation für die Disziplin kann der Leser aber selbst steigern, wenn er z.B. neben dem schon erwähnten Kapitel „Genealogie und Geschlecht“ auch das Umfeld und weitere Stichwörter nutzt: Ritual, Spiel, Geste, Utopie, Wissen z.B. bieten hilfreiche Erweiterungen der gängigen pädagogischen Problemsicht.

Man findet bei solcher Lektüre aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft auch erstaunliche Lücken oder eine zu knappe Behandlung eigener Themeninteressen. Ausgeblendet ist z.B. „Behinderung“, außerdem hätte ich je ein eigenes Stichwort zu „Begabung“, zu „Erziehungsbedürftigkeit“ und auch zu „Bildsamkeit“ erwartet und gewünscht (letzteres jetzt bei „Bildung“ knapp mit behandelt); bei „Erfahrung“ kommt die sensualistische Tradition pädagogischer Arbeit nur wenig zur Geltung (so wie auch die „wilden Kinder“ und die damit verknüpfte historisch-anthropologische und pädagogische Tradition bei „Sexualität“ zwar erwähnt, aber sonst ausgeblendet sind); schließlich fehlt – neben „Böse“ – nicht nur das „Gute“ (jetzt nur bei „Tugend“ und bei „Erziehung und Bildung“ !), sondern auch ein eigenes Stichwort z.B. für die „Erbsünde“ (aber dafür tröstet „Nase“ – nicht nur als Quelle von Lust und Schmerz).

Wie auch immer, und wenn auch ein gewisser Konventionalismus und Traditionalismus in den pädagogischen Stichwörtern nicht zu verkennen ist und eine eindeutige Selektivität in der materialen Orientierung (die den Historikern wohl nicht nur Freude macht), das „Handbuch“ zeigt, was Historische Anthropologie bedeuten kann, worin der Stimulus für weitere Forschung liegt, und auch, daß eher Differenzannahmen gestärkt werden als neue Synthesehoffnungen. Für den pädagogischen Akteur ist dabei sicherlich vieles fremd,

gerade die Distanz zum pädagogischen Alltag könnte aber neue Blicke auf das scheinbar Vertraute anregen. Ein Handbuch also als Zäsur im Prozeß, nicht als Abschluß, schon gar nicht als Einlösung aller Versprechen. Aber das ist kein Tadel, sondern eher kritische Bestätigung, trotz der unübersehbaren und dem Herausgeber wohl selbst bekannten materialen Lücken und historiographischen Defizite.

3.2 *Disziplinäre Perspektive und systematischer Ertrag I: Anthropologie der Aufklärung*

An der Dringlichkeit von Anschlußarbeiten ist aber nicht zu zweifeln, auch nicht in disziplinärer Perspektive. Unverkennbar spielt nicht allein in den pädagogisch relevanten Artikeln des „Handbuchs“, sondern auch in der weiteren Arbeit an einer pädagogischen Anthropologie der Rekurs auf die Ursprungsphase des modernen pädagogischen Denkens, auf das ausgehende 18. und frühe 19. Jahrhundert, eine dominante Rolle (u.a. WULF 1994). Das verwundert auch nicht, denn die Erziehungstheorie der Aufklärung liefert nicht nur die bis heute zentralen Begriffe und Themen für Erziehung und Erziehungswissenschaft, sondern zugleich auch schon die fortdauernden theoretischen und praktischen Probleme. Die Auseinandersetzung über den Begriff der „Vervollkommnung“ (U. HERRMANN in KAMPER/WULF 1994; LÜTH/WULF 1997), der „perfectibilité“ (BENNER/BRÜGGEN 1996) oder der „Bildsamkeit“ (B. DIECKMANN in WULF 1996) haben deshalb aus guten Gründen und kontinuierlich eine ebenso große Bedeutung wie die alten Paradoxien oder Widersprüche, die aus der Erziehungsreflexion der Aufklärung tradiert werden: der Konflikt von „Bildung“ und Brauchbarkeit“, von Erziehung des „Menschen“ oder des „Bürgers“ (LÜTH/WULF 1997).

Aus der Außenperspektive wird deshalb auch zu Recht erwartet, daß die „Pädagogik“ hier ihre Themen findet (RIEDEL 1994, S. 125f.), aber schon im „Handbuch“ von WULF war sichtbar, daß die erziehungstheoretisch einschlägigen Begriffe bis heute eher konventionell behandelt werden. Der beobachtende Literaturhistoriker notiert deshalb auch überrascht, daß zu diesen Themen – z.B. „eine Monographie zum Philanthropismus“ oder neue Forschungen zu BASEDOW⁹ – so wenig erziehungshistorische Forschung vorliegt. Die eigentümliche historiographische Innovationsunlust der Anthropologie-Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft angesichts der Epoche der Aufklärung wird noch sichtbarer, wenn man nicht im pädagogischen Milieu verbleibt, sondern sie mit externen Forschungsarbeiten vergleicht. Angesichts der überreichen Fülle, in der z.B. innerhalb der Literaturgeschichtsschreibung diese Epoche neu thematisiert wurde (z.B. PFOTENHAUER 1987; SCHINGS 1994; RIEDEL 1994; FETZ/HAGENBÜCHLE/SCHULZ 1998), fällt die Enthaltbarkeit der erziehungswissenschaftlichen Arbeit nahezu blamabel aus. Der immer neuen Thematisierung des Immergleichen stand für lange Zeit fast nur die Arbeit von CHRISTA KER-

9 FRANKLIN KOPITZSCH und HANNO SCHMITT haben aber 1999 mit einem DFG-finanzierten Forschungsprojekt begonnen, in dem sie die Frühgeschichte philanthropischer Pädagogik aus der schulisch-theologischen Praxis, u.a. von BASEDOW vor seiner Arbeit in Dessau, untersuchen.

STING (1992) gegenüber, die souverän und aufschlußreich die unterschiedlichen anthropologischen Konzepte innerhalb der philanthropischen Seite der Aufklärungspädagogik demonstriert hatte.

Aktuell läßt sich die anthropologische Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft anscheinend aber eher von den begrifflichen Orientierungen inspirieren, die WULFS „Handbuch“ bietet oder die Zeitschrift „Paragrana“ behandelt¹⁰, als intensiv z.B. in die Historie des 18. Jahrhunderts oder in die lange Geschichte der Erziehungspraktiken zurückzugehen. Analysen über „Metamorphosen des Raumes“ (LIEBAU/MILLER-KIPP/WULF 1999), über „Bild – Bilder – Bildung“ (SCHÄFER/WULF 1999) oder über „Transformationen der Zeit“ (BILSTEIN/MILLER-KIPP/WULF 1999) als „erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie“ sind bei aller empirischen und theoretischen Faszination, die einzelne Beiträge ausüben, der Pädagogischen Anthropologie bis heute doch eher über den Umweg der großen Begriffe als über genuine erziehungstheoretische oder gar bildungshistorische Vorgaben zurechenbar.

Nimmt man aber, nur historisch, die Dimensionen der anthropologischen Debatte des ausgehenden 18. Jahrhunderts in ihrer ganzen Breite – disziplinär z.B. von der Medizin über die Psychologie bis zu den Naturwissenschaften (z.B. REILL 1994), thematisch und methodisch z.B. von der Theorie der Beobachtung des Menschen über Versuche seiner Vermessung und Konstruktion bis hin zu Theorien über die Mechanismen seiner psycho-physischen Organisation und zu geschichtsphilosophischen und zivilisationstheoretischen Modellen der Konstruktion von Gesellschaft (Übersicht: GARBER 1999) –, dann wird die disziplinäre Differenz im Fokus der jeweiligen aktuellen Arbeit um so deutlicher bewußt, nicht nur deswegen, weil dann z.B. „Autopoiesis“ als theoretische Prämisse der Anthropologie und „Antipädagogik“ als Fokus der Zivilisationstheorie des 18. Jahrhunderts zu entdecken sind (GARBER 1999, bes. S. 44ff.). Dabei ist es ja nicht so, daß das 18. Jahrhundert in der bildungshistorischen Arbeit der Erziehungswissenschaft ignoriert worden wäre, im Gegenteil (vgl. HERRMANN 1993); aber die verständliche und gut begründete Konzentration der jüngeren Forschung auf politische Fragen und solche der Begründung und des Scheiterns von Reformen hat (neben der Liebe zu den Klassikern) dazu geführt, daß selbst die frühe Beachtung disziplineigener Themen, wie der frühen empirischen Kinderforschung oder der Pädagogik der Philanthropen, keine kontinuierliche Fortsetzung gefunden hat. In der Thematisierung des historischen und anthropologischen Erbes der Aufklärungsepoche schreibt die aktuelle (deutsche) Erziehungswissenschaft eher eine Tradition fort, als daß sie die historische Erfahrung kritisch nutzt (inspirierend jetzt OELKERS/TRÖHLER 1999).

Angeichts der hier skizzierten Kontinuität der Fragen und der relativen Gleichförmigkeit der genutzten Quellen und untersuchten Autoren fällt die von HANS-RÜDIGER MÜLLER vorgelegte Habilitationsschrift um so mehr aus dem Rahmen. Er hat sich einem Autor – JOHANN GOTTFRIED HERDER – zuge-

10 Inzwischen liegt, herausgegeben im Interdisziplinären Zentrum für Historische Anthropologie der FU Berlin, der 8. Band vor. Die bisherigen Themen waren: Miniatur, Das Ohr als Erkenntnisorgan, Does Culture matter?, Europa, Aisthesis, Mimesis – Poiesis – Autopoiesis, Die Elemente in der Kunst, Leben als Arbeit?, Selbstfremdheit, Der Mann, Kulturen des Performativen, Jenseits, Askese, Idiosynkrasien.

wandt, der als ein zwar viel genannter, aber im Grunde doch ignoriert und unbekannter Klassiker eher am Rande des bildungshistorischen Interesses lebt¹¹, ansonsten aber keineswegs vergessen ist, ja sogar „eine regelrechte Forschungskonjunktur [erlebt]“ (RIEDEL 1994, S. 124). MÜLLER schwimmt nicht einfach in diesem Strom der vorwiegend literaturgeschichtlichen Arbeiten mit, sondern unternimmt mit seinen „bildungstheoretischen Rückblicken auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert“ einen spezifischen, auch aus der aktuellen erziehungstheoretischen Debatte präzisierten Zugang.

Einleitung und Schlußteil seines sowohl belehrenden als auch inspirierenden und unterhaltenden „Streifzugs“ (S. 220) rahmen zwei Kapitel ein, in denen MÜLLER zum einen „Spuren einer Bildungstheorie der Sinne im aufgeklärten Denken des achtzehnten Jahrhunderts“ aufsucht, zum anderen an HERDER „das organologische Prinzip im Bildungsprozeß“ analysiert und in seiner systematischen Bedeutung aufweist. Einleitung und Schluß zeigen begleitend die Referenzen dieses sowohl historisch als auch theoretisch gelungenen Versuchs, die anthropologische Reflexion des 18. Jahrhunderts nicht nur zu rekonstruieren, sondern in den aktuellen bildungstheoretischen Problemkontext hereinzuholen. MÜLLER geht theoretisch – das ist er schon dem Ortsgenius schuldig – von H. PLESSNER und K. MOLLENHAUER aus, er kennt die von P. BOURDIEU ausgelöste französische und deutsche sozialisations- und praxistheoretische Diskussion, und er nimmt die neue Sensibilität für die Bedeutung der Leiblichkeit von Bildungsprozessen wahr, die ebenfalls von der französischen Phänomenologie angeregt und von deutschen bildungstheoretischen Ansätzen inspirierend rezipiert worden ist. Die Einleitung nennt diese Stichworte und Referenzen, sie klärt die Begriffe „organologisch“ und „mechanisch“ im historischen Kontext und zeigt die parallele Dynamik im Bildungsverständnis der Aufklärung. Der Schluß bezieht den Ertrag der Analyse auf die aktuelle bildungstheoretische Reflexion und liefert damit eine theoretische Präzisierung und Klärung des zentralen, aber immer kontroversen Begriffs der deutschen erziehungswissenschaftlichen Arbeit, auch in Abgrenzung zur historisch-anthropologischen Debatte und zu ihrem Begriff der Reflexivität.

Zwischen diesen begrifflichen und systematischen Eckstücken erfährt man – historisch – etwas über das Problem der Sinne im 18. Jahrhundert, bei LOCKE, LEIBNIZ und SHAFESBURY, im Sensualismus von LAMETTRIE und CONDILLAC sowie bei DIDEROT. Nach einem knappen Exkurs über die schon wegen der „materialistisch-antireligiösen Ansichten der französischen ‚Freydenker‘“ (S. 137) meist (freilich nicht bei HERDER) kritisch-abwehrende Rezeption des französischen Sensualismus in Deutschland folgt dann, in Teil II, die Rekonstruktion des organologischen Prinzips im Bildungsprozeß, wie es von HERDER konzipiert wurde. MÜLLER nutzt in diesem Abschnitt Quellen und Literatur in umfassender Weise und arbeitet in drei Schritten seine Lesart von HERDERS Bildungsprinzip aus: „Die Bildung der Sinne: Ästhetik und Ästhesiologie“, „Empfinden und Erkennen. Die Konstitution des Selbst in der Sprache“, „Zwischen Natur und Geschichte. Bildung als kulturelle Formation“.

11 Allerdings sind die pädagogischen Schriften jetzt mustergültig neu ediert worden (vgl. J.G. HERDER: Werke. Bde. 9/1, 9/2: Journal meiner Reise 1769. Pädagogische Schriften. Frankfurt a.M. 1997).

Das mag allein von den Themen aus für den außerpädagogischen HERDER-Spezialisten und im Gesamt-Kontext der Anthropologie-Debatte des 18. Jahrhunderts nicht revolutionär klingen, aber es läßt HERDER historische Gerechtigkeit in der Genese und Transformation des Bildungsdenkens widerfahren, und es klärt die systematische bildungstheoretische Reflexion der aktuellen Erziehungswissenschaft produktiv weiter auf. MÜLLER reduziert HERDER nicht auf die geschichtliche Referenz, er stellt ihn in den Kontext von Sprache und Kultur, und er zeigt auch das Gewicht, das man dem französischen, materialistischen, der Sinnlichkeit verpflichteten HERDER zumessen muß. Organologisch ist die Denkform dieser Bildungstheorie, weil sie Bildung in der „Einheit“ der „Widersprüche“, in der Relation von „Sinnlichkeit“, „Sprachlichkeit“ und „Geschichtlichkeit“ in der ihr eigenen „Pluralität“ darstellt (S. 221ff.), und zwar als „fortdauernde Selbsttransformation der menschlichen Leib-Seele-Geist-Einheit“ in der „Kontinuität des Wandels und ... [der] Erzeugung des Disparaten“, wobei der Mensch „Objekt äußerer Bewegung und Subjekt einer Eigenbewegung zugleich“ (S. 226f.) ist. „Äthesiologisch“ nennt MÜLLER seine eigene und HERDERS Argumentation, weil sie die konstitutive Funktion der Sinnlichkeit für dieses Thema und den damit beschriebenen Prozeß hervorhebt.

Angesichts dieses Ertrags klingt Kritik leicht beckmesserisch, aber sie ist natürlich, auch jenseits der exegetischen Probleme, die den HERDER-Spezialisten überlassen bleiben, notwendig. Hinsichtlich der Strukturierung des Themas habe ich mich gefragt, warum MÜLLER dualistisch, aber nicht triadisch, also in der Relationierung von mechanisch – organologisch – konstruktivistisch, argumentiert, wie das z.B. KERSTING für die Debatte der Philanthropen überzeugend gezeigt hat. Mir scheint auch der Hinweis nicht entbehrlich, daß die Opposition von mechanisch und organologisch nicht so harmlos offen ist, wie MÜLLER einleitend behauptet; denn vor allem im pädagogischen Milieu des 20. Jahrhunderts ist „organologisch“ eindeutig ein Indikator für Irrationalität und für die Anfälligkeit für nationalsozialistische Denkmuster. HERDERS eigene Theorie ist für solche Rezeptionsprozesse auch durchaus geeignet und muß nicht gegen ihre eigene Logik und Intention vollständig umgedeutet werden, um für solches Denken brauchbar zu sein. Insofern ist der klassische Text auch nicht ganz unschuldig an dieser Art politisch-pädagogischer Vereinnahmung (SCHNEIDER 1994).

Für MÜLLERS Argument sind aber mit guten Gründen andere Fragen leitend, die Rettung des Bildungsbegriffs vor der reduktionistischen kognitiv-ethischen Überhöhung zum Ideal anstelle des empirisch zu diskutierenden Prinzips, seine Bindung an äthesiologische Praxis und Reflexion, die kategoriale Weiterung des Bildungsthemas über Nation, Schule und Unterricht hinaus zu einem Prozeß der Selbstkonstitution des Menschen, die sich trotz der Totalität nicht der theoretisch-empirischen Analyse entzieht. Diese Einsichten bestimmen auch den Ertrag, den die erziehungswissenschaftliche Systematik und die historisch-anthropologische Debatte hier gewinnen (und die MÜLLER auch im wiederholten Rückgriff auf die ästhetischen Projekte des Göttinger Arbeitskreises um MOLLENHAUER schon jetzt überzeugend in ihrer empirischen Referenz konkretisieren kann). Man darf deshalb auch gespannt sein, wie sich diese Vorgaben historiographisch bewähren, wenn MÜLLER sie, wie er angekündigt hat, in Analysen der historischen Konstitution der Bildungspraxen von Milieus und Individuen übersetzt.

3.3 Anthropologie II: Rekonstruktion und Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe

MÜLLERS Arbeit trägt aber schon jetzt dazu bei, die Historizität und den systematischen Anspruch des Bildungsbegriffs zu klären und damit auch eine unfruchtbare, von aktuellen Begriffs- und Theorieangeboten etwa im Umkreis der Systemtheorie und des Begriffs der Autopoiesis entstandene Kontroverse aufzulösen. Die aktuellen Begriffe außerhalb der Erziehungswissenschaft liegen sehr viel näher an traditionellen Vorstellungen der klassischen Moderne, als sie sich gelegentlich selbst eingestehen, jedenfalls läßt sich bei präziser Interpretation der klassischen Texte und ihres historischen Kontextes sehr viel deutlicher eine Kontinuitätslinie beschreiben, als man gelegentlich vermutet.

Für den – ebenfalls klassischen – Begriff der Bildsamkeit liegt jetzt von ELMAR ANHALT (1999) ein Analyse vor, die nicht nur neues Licht auf HERBART und seine Denkform wirft, sondern ebenfalls den Anschluß klassischer Theorie an aktuelle Debatten erlaubt. ANHALT sucht nämlich mit systemtheoretischen Denkmitteln und dem Theorieangebot von N. LUHMANN HERBART neu zu lesen. Er konzentriert sich dabei nicht allein auf wissenschaftstheoretische Fragen oder den Zusammenhang der Pädagogik mit der praktischen Philosophie bzw. auf die didaktische Thematik, auf Perspektiven also, die lange Zeit die erziehungswissenschaftliche HERBART-Rezeption nahezu ausschließlich geprägt haben, sondern geht noch einmal von HERBARTS Annahmen über den Menschen aus.

Der Begriff der „Bildsamkeit“, als „Grundbegriff der Pädagogik“ von HERBART eindeutig ausgezeichnet, gibt dann den Leitfaden ab für eine subtile, textnahe und reich belegte Rekonstruktion von HERBARTS anthropologischen – psychologischen, lerntheoretischen, technologisch-pädagogischen (wenn es erlaubt ist) – Annahmen. Die Ausführung dieses inspirierenden Plans leidet zwar unter den Schwächen, die Promotionsarbeiten nicht selten zeigen: eine ermüdende Strategie der Problemvorbereitung, eine zunächst nahezu ängstliche Absicherung in der Forschung, im weiteren Fortgang eine z.T. redundant-naive Fußnotenstrategie, ermüdende Wiederholungen, eine nun wirklich ärgerliche Zitierweise („HERBART 1964“ – und man darf raten, was gemeint ist), etc.; der geduldige Leser muß mehr als 100 Seiten warten, bevor das Thema wirklich beginnt, und wirklich belohnt wird er für seine Geduld und Hartnäckigkeit nur durch eine Zusammenfassung, in der die zentralen Thesen, wenn auch nicht knapp, so doch klar resümiert werden.

Aber trotz solcher Eigenheiten kann ANHALT zeigen, daß HERBARTS Werk in dieser Perspektive – obwohl explizit so nicht entfaltet und nie systematisch in dieser Sichtweise gebündelt – dennoch konsistent „als eine erste Variante systemtheoretischer Theoriebildung in der pädagogischen Tradition“ (S. 379) gelesen werden kann. HERBARTS Verständnis des zu erziehenden und lernenden Subjekts, die Entfaltung seiner Theorie der Bildsamkeit als eines nicht statischen, sondern an Entwicklung gebundenen Konzepts ist zugleich an organisationalen Aktivitäten und an der Auszeichnung, ja Konstruktion einer komplexen Welt orientiert. HERBARTS realistische Umdeutung der Kantischen erkenntnistheoretischen Begrifflichkeit (die ich nicht – wie der Autor, S. 113, Anm. 18 – als „Komplexitätssteigerung“, sondern schlicht als Themenwechsel

von der Erkenntnistheorie zur empirischen Psychologie deuten würde) führt zu einer Bestimmung des Subjekts als eines lernenden Systems und zur Charakterisierung der pädagogischen Welt (die personale Beziehung eingeschlossen) als eines förderlichen, den individuellen Erwerb von Fähigkeiten ermöglichenden und kultivierenden Systems. Die nicht geringste Leistung der Arbeit besteht deshalb darin, die Lektüre HERBARTS aus dem Kreis der exegetischen Insider in den Kontext einer theoretisch argumentierenden Disziplin gehoben zu haben. HERBART, das kann man hier sehen, ist Teil einer empirisch, naturwissenschaftlich und psychologisch suchenden und forschenden Öffentlichkeit, die den realistischen Impuls des 18. Jahrhunderts nicht negiert, sondern aufgehoben und fortentwickelt hat. ANHALT zeigt letztlich ein „operatives Konzept der Bildsamkeit“ im Kontext eines „operativen Konzepts der Ordnungsbildung“ als Grundlagen von HERBARTS Theorie der Erziehung und der pädagogischen Kausalität als einer nicht „linearen“, sondern – mit J. GRZESIK – „zyklischen Kausalität“.

So überzeugend diese immanente Rekonstruktionsarbeit auch gelingt, man wird daran erinnern müssen, welche Anschlußarbeiten ANHALT offenläßt. Nicht nur, daß er HERBARTS Analysen kaum in den historischen Kontext stellt und insofern sowohl die Naturwissenschaften wie die Psychologie und Medizin der Zeit ausgesprochen blaß bleiben (so daß auch HERBARTS genuine Leistung eher verdeckt wird), auch die Relation zu den anderen Fragen der erziehungswissenschaftlichen HERBART-Forschung werden doch eher kursorisch als systematisch behandelt. Für den wissenschaftstheoretischen Strang dieser Diskussion ist offenkundig, daß HERBART noch stärker als erfahrungswissenschaftlicher Denker ernst genommen werden muß; gleichzeitig ist die Spezifik der pädagogischen Denkform, die er ja ebenfalls ausarbeitet, noch nicht hinreichend geklärt, wenn man die theoretischen Annahmen über den Educanden und die „operative“ Dimension der Pädagogik in der Dimension der Bildung und Variation von „Ordnung“ ausweisen kann. Hier ist schon deswegen weiter zu arbeiten, weil die Theorie der „Selbstorganisation“, auf die ANHALT mit guten Argumenten seine Rekonstruktion baut, zwar gut an Systembildung, aber nur schwer an pädagogisches Handeln anschußfähig ist; denn auch die Leistung seiner empirisch-anthropologischen Rekonstruktion der Grundlagentheorie von HERBARTS Erziehungsverständnis besteht paradoxerweise darin, daß sie pädagogisch-anthropologische Argumente eher dementiert und destruiert, zu schweigen von der Enttäuschung der professionellen Ambition, wenn sie den „Educanden als den pädagogischen Akteur“ ernst nehmen soll. Die Pointe liegt schließlich im Verweis auf Lernen (statt Lehren) und auf soziale Form als Medium der Erziehung – also in der pädagogischen Konstruktion einer Welt, die der organismischen Aktivität und der pädagogischen Ambition der Verbesserung in gleicher Weise entgegenkommt. Die „Natur“-Prämisse reduziert sich dabei auf die Betriebsprämisse der Pädagogen: Bildsam sei der Mensch, und deshalb kann er in pädagogischer Arbeit und in der Arbeit an sich selbst auch gut werden.

4. *Ungelöste Orientierungsprobleme – oder die Unvermeidbarkeit der Menschenbild-Debatte in der Pädagogik*

Diese Zuspitzung der anthropologischen Thematik ist für die Erziehungswissenschaft hilfreich, weil sie Forschung über diesen Konstruktionsprozeß fordert, und zugleich für die pädagogische Praxis problematisch, weil sie Natur (gleich, ob die „erste“ oder „zweite“) als Orientierung im Handeln ausblendet. Solche Erwartungen des Pädagogen, sein normativer Orientierungsbedarf wie seine Erwartung an konkrete Praxisregulative, bestehen aber unverändert fort. In der Diskussion über Anthropologie und über die Besonderheit der Pädagogischen Anthropologie werden diese Ansprüche auch weiterhin ernst genommen, wissenschaftstheoretische, die der Anthropologie eine wissensintegrierende oder -normierende Funktion zuschreiben, und normative, mit denen die Anthropologie in die Debatten über Menschenbilder eingeordnet wird, die nicht nur die Wissenschaftler, sondern auch den professionellen Akteur und den Laien bilden wollen.

KARL DIENELT, seit Jahren intensiv an der pädagogisch-anthropologischen Diskussion beteiligt, hat unter dem großen Titel „Pädagogische Anthropologie. Eine Wissenschaftstheorie“ jetzt ein schmales Bändchen (von insgesamt 116 Seiten) vorgelegt, in dem er sein eigenes Programm erneut vertritt und zugleich in den Kontext aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskussion stellt. Das Ergebnis ist trotz der erfreulichen Kürze für den Leser freilich enttäuschend. Einerseits erfährt man das, was DIENELTs Ansatz schon immer charakterisierte, nämlich den Rückgang auf VIKTOR FRANKL und seine „Existenzanalyse“ als die „Dimensionalontologie“, die alle Probleme lösen soll; sie erinnert freilich nur erneut an das, was WOLFGANG FISCHER schon als „positionelle Metaphysik“ benannt und kritisiert hat, an der alle Pädagogik unheilbar krankt, die sich ihrer eigenen Prämissen nicht reflexiv und selbstkritisch bewußt ist. DIENELT sucht andererseits neue Referenzen und erinnert an alte Gewährsmänner, in deren Nutzung sich dann freilich seine wahren Absichten und Probleme zeigen, nämlich kulturkritische Klage über Welt und Mensch und praktische Pädagogik als Rettung vor dem Unheil; daß er bei seinen Hinweisen auf die „Pathologie des Zeitgeistes“ erneut ausgerechnet bei KLAUS MOLLENHAUER und WOLFGANG BREZINKA zugleich fündig werden zu können meint, zeigt seinen eigentümlich-individuellen Zugang zu den Problemen. Seine abschließende Empfehlung, das „Blickfeld der erzieherischen Theorie und Praxis“ dadurch zu erweitern, daß er – mit FRANKL – der Psychologie und Pädagogik nahelegt, sich in Richtung auf eine „kollektive Psychohygiene“ zu entwickeln, erscheint ebenso pauschal wie – im Hinblick auf ihre Nähe zu Erziehungsstaatsphantasien – problematisch.

Die kleine Schrift von FRANZ HARGASSER, in der Entfaltung der eigenen Begrifflichkeit vielleicht ebenso singulär wie DIENELT und im Anspruch einer „integralen pädagogischen Anthropologie“ angesichts der Kritik seit FROESE/KAMPER anscheinend rettungslos veraltet, ist in der Darstellung dagegen viel behutsamer. Vor überschießenden Versprechen an Theorie und Praxis wird ihn sein zentraler Begriff der „Disposition“ geschützt haben. Der Begriff trägt aber, trotz der Anfangsplaussibilität, die man ihm nicht absprechen kann, im Ergebnis den Anspruch einer „integralen“ Anthropologie so wenig, wie er die

spezifischen „pädagogischen“ Hoffnungen einlösen kann. HARGASSER nennt als Ensemble der Dispositionen, das „uns zum Menschen befähigt“, die folgenden: die intentionale, freiheitliche, kreative, ekstatische, soziale, kulturelle, somatische, motorische, adverse, sprachliche, geschlechtsspezifische, normative und pränatale Disposition. In methodischer Hinsicht inspiriert durch die „anthropologische Kategorialanalyse“, die er von H. ZDARZIL übernimmt, versteht er unter „Disposition“ – in einer zirkulären, deshalb auch unergiebigem Formulierung – „jene Bestimmungen des Menschen ..., die den Menschen z.B. als soziales Wesen, als motorisches Wesen, als Sprechwesen usw. bezeichnen. Bei der offenen Konstitution des Menschen können diese Bestimmungen nur als offene, wenngleich unabdingbare Ausgangsbasis verstanden werden. Deshalb kann nur generell und formal über die Bestimmung des Menschen befunden werden. Die konkrete Ausprägung der formalen Bestimmungen muß vom Menschen selbst geleistet werden.“ (S. 11) Seine eigene Arbeit – in explizitem Unterschied zur historischen Anthropologie und der „Menschenbildanthropologie“, für die er, kritisch, Konjekturen sieht – als „Materialkunde‘ der Pädagogik“ (S. 11) entworfen, ist in der Ausführung freilich weder „generell“ noch „formal“, sondern tatsächlich „Material“, nämlich ein Kompendium nahezu beliebiger Lektürefrüchte aus den Humanwissenschaften. Die eigene Systematik ist dabei so wenig ein Thema wie die erziehungswissenschaftliche Spezifikation. Wer noch die Chance hat, HEINRICH ROTHs klassische Arbeiten zu kaufen, sollte das tun; die höhere Investition lohnt sich allemal.

Muß man daneben auch eine „Menschenbildanthropologie“ lesen und studieren, um theoretisch und praktisch orientiert zu sein? E. MEINBERG, der an anthropologischen Fragestellungen festgehalten hat, als das Thema in keiner Variante in der Erziehungswissenschaft *en vogue* war, hat ja schon vor längerer Zeit konstatiert, daß Menschenbilder nicht nur ihre eigene „Unentbehrlichkeit“ behaupten können, sondern auch durch „Nichthintergebarkeit“ ihre Kontinuität gewinnen (MEINBERG 1988, S. 307). Die „Zukunft einer pädagogisch orientierten Menschenbildforschung“ (ebd.), die er gegen „die ... alles anthropologische Denken herabsetzenden sozialwissenschaftlichen Ansätze“ verteidigen wollte, war denn auch eine Zukunft, die im wesentlichen ethisch und praktisch orientiert sein sollte. MEINBERG mutete ihr (im übrigen: ohne Klärung des Begründungsproblems) zu, „eine normative Anthropologie“ und „ein Leitbild vom Menschen“ zu entwickeln, weil „Bilder als Orientierungspunkte“ nun einmal notwendig seien. Was kann das aber bedeuten, wenn man den Fallstricken dogmatischer Positionen entgehen will, die DIENELT übersprungen zu haben meint, und sich nicht mit der Kompilation des Wissens bescheidet, die HARGASSER als „integrale pädagogische Anthropologie“ anbietet?

Vielleicht kann es hilfreich sein, einen Impuls aufzunehmen, der schon in den älteren Versuchen pädagogischer Anthropologie eine Rolle spielte, aber doch nur am Rande behandelt wurde, nämlich die Kritik der „Popular-Anthropologie“ (FLITNER 1963, S. 11ff.). Ich würde sie, anders als FLITNER damals, heute nicht nur bei „der Erzieherchaft“ (ebd.) suchen, sondern generell, in allen Konstruktionen eines Menschenbildes, ohne doch die Konstruktions- oder Legitimationsabsicht selbst, z.B. durch ironische und theoretische Brechung oder Historisierung, nur zu desavouieren. Das verlangt nach anderen als nur wissenschaftlichen Formen der Kommunikation, das Ergebnis wird den Status

einer hypothetischen, im Handeln dogmatischen, aber reflexiv problematisierbaren Anthropologie nicht überschreiten, aber diese Rede vom „Menschenbild“ zielt auch auf ein anderes Publikum, und sie hat nicht die Möglichkeit von Forschung oder Theoriebildung angesichts und trotz der wissenschaftlichen Problematisierung von Subjekt und Welt zum Ziel (wie bei BAUER et al. 1998), sondern Aufklärung in praktischer Absicht.

Es scheint mir deshalb auch kein Zufall, daß ein gelungenes Beispiel solcher Debatten über „Menschenbilder“ – schon im Titel also im Plural – nicht nur einer Ringvorlesung, dem typischen Forum für solche Fragen, entstammt, sondern der Kooperation von Wissenschaften und Erwachsenenbildung. Im Band von REICHARDT/KUBLI (1999) werden nicht nur die großen Traditionen der Menschenbildkonstruktion rekapituliert, das antike, jüdisch-christliche und moderne, wissenschaftlich geprägte Menschenbild, sondern auch die selbstreferentiellen Fragen aufgenommen: Ob wir überhaupt ein Menschenbild brauchen und wie, wenn man es weder systematisch begründen noch vermeiden noch z.B. in Erziehung oder medizinischem Handeln implizit oder explizit zu entbehren vermag, dann ein solches Menschenbild aussehen kann.

Die sieben Beiträge dieses Bandes stellen die traditionellen Menschenbilder vor, diskutieren für die Moderne und die Wissenschaften das Menschenbild der Psychologie am Exempel der Psychoanalyse (durch M. ERDHEIM, ein wenig zu affirmativ-immanent), der DARWINSchen Lehre und ihrer Anschlußtheorien (aufschlußreich: G. WOLTERS) und der Theorien der Künstlichen Intelligenz (M. URCHS, mit treffenden Hinweisen auf „mechanistische“ Implikationen und Annahmen dieser Theorie). Die positive Offerte tritt – vor dem Hintergrund der angelsächsischen Ethik-Debatte – mit dem für jede Pädagogik interessanten Versuch an, ein „optimistisches“, am „Perfektionismus“ orientiertes, aber „offenes“ Menschenbild zu entwickeln, das in der Entwicklung von Fähigkeiten des Menschen den Fokus seiner Überlegungen hat (K.P. RIPPE); der „Abschied von den Menschenbildern“ wird ebenfalls thematisiert, aber für unwahrscheinlich gehalten, vielmehr mit dem Plädoyer *gegen* einheitliche Menschenbilder abgeschlossen (A. RUST).

Argumentation wie Präsentation dieses schmalen Bandes zeigen, wohin sich die Orientierungsleistung der humanwissenschaftlichen Diskussion verlagert: in die kommunizierbare Klärung der Annahmen, mit denen uns die allgegenwärtigen Wissenschaften konfrontieren, und in die nachvollziehbare und selbst-reflexive Erörterung, oder auch nur: in das Angebot von Kriterien, denen die Arbeit am Menschen und die Konstruktion seiner Zukunft auch dann folgen kann, wenn es keine verlässlich-gewisse Orientierung mehr gibt, allenfalls die Anthropologie als „Heuristik“ humanwissenschaftlicher Probleme und Themen (WINKLER 1994). Insofern bleibt es wahrscheinlich ein zwar lehrreiches, letztlich aber doch in sich paradoxes Programm für Theoretiker – und insofern unentbehrlich –, eine Pädagogische Anthropologie „jenseits der Menschenbilder“ entwickeln zu wollen (OELKERS 1998). Aber wir wissen ja, daß Pädagogik und Erziehungswissenschaft immer dann besonders produktiv werden, wenn sie sich mit Paradoxa abmühen und dabei wissen, daß nicht die Stilisierung von Widersprüchen, sondern die Absicht der Entparadoxierung den Weg der Arbeit und der wechselseitigen Selbstbeobachtung beschreibt.

5. *Historische Anthropologie: Königsweg der Humanwissenschaften?*

Die historische Anthropologie kann zu dieser Debatte über den Menschen sicherlich erheblich beitragen; bedeutet sie auch die „Neubegründung der Humanwissenschaften“, die uns im Ursprung versprochen war? Kann sie andere Zugänge zur Erforschung des Menschen überbieten, gar ersetzen? Zunächst hat die historisch-anthropologische Arbeit in der Gestalt, die hier diskutiert wurde, nicht den Status einer neuen Superwissenschaft, sondern nur die Differenz disziplinärer Sichtweisen, Theorien und Methoden sichtbar gemacht. Schon die Unterschiedlichkeit der leitenden Metaphern, die zwischen der erziehungswissenschaftlichen Analyse und anderen Zugängen zum Menschen unübersehbar war, läßt sich offenbar innerhalb der historischen Anthropologie nicht mehr auflösen, sondern nur noch konstatieren. Auch andere Disziplinendifferenzen, die z.B. ein Stichwort wie „Sprache“ (J. TRABANT in WULF 1997) zwischen Biologie, Linguistik und historischer Analyse offenbart, bleiben als Interpretationsofferten und Forschungsorientierungen nebeneinander bestehen. „Das Zusammenspiel von Natur und Gesellschaft in der Sprache“ ist ja nicht zu ignorieren, aber diese Konjunktion erinnert an Problemfügungen vergleichbarer Struktur, z.B. „Erbe und Umwelt“, „nature and nurture“, die sich vielleicht mit triadischen Figuren konfrontieren, aber nicht im mutigen Entschluß für ein Schema oder, z.B. bei Sprache, im Verweis auf Textproduktion der Individuen in historischer Anthropologie auflösen lassen. Gelegentlich hat es deshalb den Anschein, als sei die Besonderheit der historischen Anthropologie im Grunde eine solche der Methode, und zwar mehrfach: in der Distanz gegenüber dem Deutungsmonopol der Naturwissenschaften und der klassischen Ethnologie, die ja auch für die Debatten über die Natur des Menschen und die Funktion der Erziehung nicht enthalten ist (z.B. MÜLLER/TREML 1992), in der Kritik quantifizierender Analysen oder, historiographisch, in der Konzentration auf und die Beachtung von Quellen, die den Sozialhistorikern eher suspekt sind und deren Mißachtung die aktuelle Debatte über „Kulturgeschichte“ nährt. Aber der Zweifel ist schon artikuliert, ob Historische Anthropologie ein historiographisches Programm ist oder sein kann (z.B. HAUSEN 1997). Das mag die Zukunft klären, inzwischen wäre schon viel gewonnen, wenn sich nur die Kommunikation über die Grenzen weiter öffnete.¹²

Für den Bildungshistoriker bleibt deshalb nicht nur die historische Rolle von Erziehung und Bildung material zu studieren, sondern neben der Rezeption der Forschung in unserer Umwelt, samt ihren fremden Perspektiven (z.B. MAASE 1996), auch noch zu klären, wie sich Geschichtlichkeit und Geltung der Weltbilder zueinander verhalten. Über die Genese des modernen Weltbildes sind wir inzwischen wohl belehrt, man hat heute auch den „Weltbildwandel“ um 1900 und die Transformation der Weltbilder zu „Weltanschauungen“ intensiv erforscht (jüngst: DREHSEN/SPARN 1996); die Relation von „Historischer Anthropologie“ und historischer, auch bildungshistorischer Forschung reduziert sich anscheinend auf den Befund der nicht hintergehbaren Pluralität der Welt-

12 Zwischen den Autoren des „Handbuchs Historische Anthropologie“ sowie den Autoren der Zeitschrift „Historische Anthropologie“ bzw. den Mitarbeitern in DÜLMEN et al. (1997) existiert z.B. so gut wie keine Schnittmenge, und man könnte die Differenz auch an Themen und Methoden weiter verdeutlichen.

bilder der Wissenschaften. Vielleicht könnte ja die bildungshistorische Forschung in dieser Situation dadurch produktiv werden, daß sie sich nicht primär auf den Diskurs und die Reflexion solcher diskursiven Vielfalt konzentriert, sondern den Umgang mit solcher Pluralität, also die Praktiken und Schemata der pädagogischen Bearbeitung der Paradoxa der Moderne, zu ihrem Thema macht. Mag sein, daß „der Mensch“ in seiner Totalität damit nicht erfaßt wird, über Erziehung in der Moderne und die Muster seiner pädagogischen Konstruktion würden wir ohne Zweifel lernen. Pädagogische Anthropologie würde damit in einer radikalen Blickwendung produktiv werden: Nicht „den Menschen“ zu suchen, sondern sich selbst als Produzenten des gesuchten Adressaten zu beobachten und damit ihr Bild und ihre Praxis der Konstruktion des Menschen zu thematisieren und zu problematisieren, das könnte ihre Aufgabe werden.

Besprochene Literatur

- ANHALT, E.: Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999. 429 S., DM 68,-.
- DIENELT, K.: Pädagogische Anthropologie. Eine Wissenschaftstheorie. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1999. 116 S., DM 29,80.
- HARGASSER, F.: Was uns zum Menschsein befähigt. Dispositionen als Grundlage einer integralen pädagogischen Anthropologie. (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik. Bd. 43.) Frankfurt a.M./Bern: Lang 1999. 208 S., DM 58,-.
- MÜLLER, H.-R.: Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann 1997. 296 S., DM 78,-.
- REICHARDT, A. K./KUBLI, E. (Hrsg.): Menschenbilder. Bern/Frankfurt a.M.: Lang 1999. 175 S., DM 46,-.
- WULF, CH. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz 1997. 1160 S., DM 98,-.

Weitere Literatur

- BAUER, W., et al. (Hrsg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Bd. 1.) Hohengehren 1998.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Das Konzept der Perfectibilité bei Jean Jacques Rousseau. In: HANSMANN, O. (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. 2: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim 1996, S. 12–48.
- BILSTEIN, J./MILLER-KIPP, G./WULF, CH. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. (Pädagogische Anthropologie. Bd. 8.) Weinheim 1999.
- BOLLNOW, O. F.: Pädagogische Anthropologie als Integrationskern der Allgemeinen Pädagogik. In: GIEL, K. (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien, 1976, S. 59–70.
- DREHSEN, V./SPARN, W. (Hrsg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900. Berlin 1996.
- DÜLMEN, R. VAN/CHVOJKA, E./JUNG, V. (Hrsg.): Neue Blicke. Historische Anthropologie in der Praxis. Weimar/Köln/Wien 1997.
- DÜLMEN, R. VAN (Hrsg.): Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder. 1500–2000. Wien/Köln/Weimar 1998.
- FETZ, B. L./HAGENBÜCHLE, R./SCHULZ, P. (Hrsg.): Geschichte und Vorgeschichte der modernen Subjektivität. 2 Bde. Berlin/New York 1998.
- FROESE, L./KAMPER, D.: Anthropologie und Erziehung. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. 3. Bd., 1. Teil. Berlin 1971, S. 67–154.

- GARBER, J.: Von der „Geschichte des Menschen“ zur „Geschichte der Menschheit“. Pädagogik und Zivilisationstheorie in der deutschen Spätaufklärung. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 5. Bad Heilbrunn 1999, S. 31–54.
- GEBAUER, G., et al.: *Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung*. Reinbek 1989.
- GEBAUER, G. (Hrsg.): *Anthropologie*. Leipzig 1998.
- HAMANN, B.: *Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modelle – Strukturen*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn 1998.
- HAUSEN, K.: Historische Anthropologie – ein historiographisches Programm? In: *Historische Anthropologie* 5 (1997), S. 454–462.
- HOFFMANN, D./NEUMANN, J. (Hrsg.): *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Weinheim 1998.
- HUTTON, P. H.: The history of mentalities: The new map of cultural history. In: *History and Theory* 20 (1981), S. 237–259.
- KAMPER, D.: *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*. München 1973.
- KAMPER, D./WULF, CH. (Hrsg.): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommenheit und Unverbesserlichkeit*. Frankfurt a.M. 1994.
- KERSTING, CH.: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. Weinheim 1992.
- LAERMANN, K.: Das rasende Gefasel der Gegenaufklärung. Dietmar Kamper als Symptom. In: *Merkur* 39 (1985), S. 211–220.
- LAERMANN, K.: Lacan und Derrida. Über die Frankolatrie in den Geisteswissenschaften. In: *Kursbuch* 84 (1986), S. 34–43.
- LENZEN, D.: *Anthropologie, historische*. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 1. Reinbek 1983/1989, S. 78–82.
- LENZEN, D.: *Mythologie der Kindheit*. Reinbek 1985.
- LENZEN, D.: Perspektiven einer historischen Anthropologie der Erziehung. In: *Pädagogische Forschung* 31 (1990), H. 5/6, S. 109–129.
- LENZEN, D.: *Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation*. Reinbek 1991.
- LENZEN, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Geschichte*. Weinheim 1993.
- LIEBAU, E./MILLER-KIPP, G./WULF, CH. (Hrsg.): *Metamorphosen des Raumes. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. (Pädagogische Anthropologie. Bd. 9). Weinheim 1999.
- LINDEMANN, G.: Doppelte Kontingenz und reflexive Anthropologie. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28 (1999), S. 165–181.
- LÜTH, C./WULF, CH. (Hrsg.): *Vervollkommenheit durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat*. (Pädagogische Anthropologie. Bd. 4.) Weinheim 1997.
- MAASE, K.: Kinder als Fremde – Kinder als Feinde. In: *Historische Anthropologie* 4 (1996), S. 93–126.
- MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*. (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Bd. 14.) Weinheim 1998.
- MEINBERG, E.: *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt 1988.
- MENCK, P. (Rez. von) D. Lenzen: Mythisierung der Kindheit. Reinbek 1985. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), S. 425–427.
- MÜLLER, K. E./TREML, A. K. (Hrsg.): *Ethno-Pädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung*. Berlin 1992.
- OELKERS, J.: Jenseits von „Menschenbildern“. Pädagogische Anthropologie. In: STROSS, A. M./THIEL, F. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit*. Weinheim 1998, S. 151–192.
- OELKERS, J./TRÖHLER, D. (Hrsg.): *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz 1999.
- PFOTENHAUER, H.: *Literarische Anthropologie. Selbstbiographie und ihre Geschichte – am Leitfaden des Leibes*. Stuttgart 1987.
- REILL, P. H.: Die Historisierung von Natur und Mensch. Der Zusammenhang von Naturwissenschaften und historischem Denken im Entstehungsprozeß der modernen Naturwissenschaften. In: *Geschichtsdiskurs*. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1994, S. 48–61.
- RIEDEL, W.: *Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft*. In: *Forschungsreferate*. 3. Folge. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 6. Sonderheft. Tübingen 1994, S. 93–157.
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I: *Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover 1966 (2. Aufl. 1968); Bd. II: *Entwicklung und Erziehung*. Hannover 1971 (2. Aufl. 1976).

- ROTH, H.-J.: Pädagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft heute. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996), S. 597–609.
- SCHÄFER, G./WULF, CH. (Hrsg.): Bild – Bilder – Bildung. (Pädagogische Anthropologie. Bd. 10.) Weinheim 1999.
- SCHINGS, H.-J. (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposium 1992. Stuttgart/Weimar 1994.
- SCHNEIDER, J. (Hrsg.): Herder im „Dritten Reich“. Bielefeld 1994.
- WEISS, E.: Pädagogische Anthropologie. In: BERNHARD, A./ROTHERMEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 1997, S. 111–120.
- WIMMER, M.: Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie. In: MAROTZKI/MASSCHELEIN/SCHÄFER 1998, S. 85–112.
- WINKLER, M.: Die Entdeckungsfunktion der Anthropologie in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), S. 147–160.
- WULF, CH.: Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994, S. 7–21.
- WULF, CH. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. (Pädagogische Anthropologie. Bd. 2.) Weinheim 1996.
- ZIRFAS, J.: Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er Jahre. In: MAROTZKI/MASSCHELEIN/SCHÄFER 1998, S. 55–81.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin